

Alfabetización, pedagogía y didáctica del lenguaje escrito en la Universidad*

Elizabeth Narváez C. **

Resumen

En el marco del desarrollo de la tesis “la influencia educativa para la comprensión de textos escritos académicos en la universidad: El caso de un curso presencial” presentada para optar por el título de Magíster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle, hemos¹ ido tejiendo algunos interrogantes sobre el objeto central de dicho estudio: la enseñanza del lenguaje escrito en el ciclo de la formación universitaria inicial (programas académicos de pregrado). Para avanzar sobre este aspecto, queremos proponer una discusión sobre las concepciones de alfabetización dado que, como mostraremos más adelante, influyen de forma dialéctica en la pedagogía y por ende, en la didáctica del lenguaje en general y del escrito en particular, cuando el propósito es la formación de comprendedores y productores de textos, en el ciclo inicial de la formación profesional. Para abrir este debate es necesario que desde este espacio ha-

gamos una breve aproximación a lo que entendemos por alfabetización, pedagogía y didáctica, para luego compartir las justificaciones encontradas en la revisión bibliográfica sobre por qué enseñar el lenguaje escrito en la universidad, y de este modo plantear algunas reflexiones.

Palabras clave

Pedagogía de la lectura y la escritura, lectura y escritura en el ámbito universitario, alfabetización en la universidad.

Abstract

Throughout the process of writing “educational influence for the comprehension of written academic texts in college: case study of an attended course”, a thesis for a masters degree in Linguistics and Spanish in the Universidad Del Valle, we² have been developing some study questions around a central problem: the teaching of written language in undergraduate college education. In order to

* Artículo evaluado por Oscar Ordóñez M., Univalle. Cali - Colombia. enarvaez@uao.edu.co

** Profesora Facultad de Comunicación Social de La Universidad Autónoma de Occidente. Magíster en Lingüística y Español. Especialista en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura y Fonoaudióloga de La Universidad del Valle.

1 A lo largo del artículo utilizaré la primera persona del plural porque escribo estas líneas como resultado del trabajo realizado para la presentación de la tesis en mención pero en el marco de una investigación colectiva llamada: “Interactividad en el ámbito universitario y enseñanza de la comprensión de textos académicos escritos en cursos presenciales y no presenciales” financiada por La Universidad del Valle y Colciencias.

2 The first person plural form is used throughout the article given the fact that these lines are written not only as a result of the work done for the presentation of a thesis, but also as part of a collective investigation called: “Interactivity in college and the teaching of the comprehension of written academic texts in assisted and non assisted courses”, financed by the Universidad del Valle and Colciencias.

tackle this aspect of the investigation, we wish to put forth a discussion of differing conceptions of alphabetization, given the fact that, as we will prove later on, these conceptions dialectically influence the pedagogy and, in consequence, the didactics of language in general and the written document in particular, when the purpose of these two aspects of undergraduate college education is to enable students to be capable of producing and comprehending written products. To initiate this debate, it is necessary to revise

briefly in what sense we use the words alphabetization, pedagogy, and didactics so we can afterwards share the reasons, found in our bibliographical revision, for justifying the implementation of teaching written language in college. This will make it possible to put forth a number of reflections.

Key words

Writing and reading pedagogy, writing and reading in college, alphabetization in college.

Nociones: Convergencias y divergencias

Afirma Torres (1999) que la reproducción de las prácticas escolares está muy ligada a la manera en que se enseña y se aprende el lenguaje, así como en las creencias y prácticas que, en torno a él, están instaladas en la sociedad y en el aparato escolar en particular y, que por cierto, hacen parte del sentido común de la gente. Considera que este problema está relacionado con el desconocimiento de los más recientes aportes científicos que sobre el lenguaje se han producido en los últimos 30 años – se refiere a la lingüística, la psicolingüística, la sociolingüística, el análisis del discurso, entre otros.

En particular, la noción de alfabetizar depende de las concepciones que se tengan

en torno a la lectura y escritura, y lo que de ellas se deriva. Por ejemplo, si se reconocen como procesos cognitivos y sociales complejos o se reducen al conocimiento de un sistema gráfico; si leer y escribir se diferencian o no de lo que se entiende por comprensión y producción de textos; y de estas últimas concepciones, a su vez, se deriva la idea de lo que se entiende por “texto” y de las funciones sociales y escolares que ellos cumplen tanto para los profesores como para los estudiantes.

Sin embargo, estudios como el realizado por Morales y Bojacá (2002) constatan que para el caso de los maestros del área de lenguaje en la básica, haber tenido contacto con este tipo de aportes disciplinares (lingüística, la psicolingüística, la sociolingüística, el análisis del discurso, entre otros) e inclusive referirse a ellos como marcos conceptuales explicativos de su práctica docente, no son suficientes para la construcción de su correlato en el aula.

Esta situación puede tener su explicación en factores implicados en el oficio de ser maestro del área de lenguaje en cualquier nivel de escolaridad. Los maestros no sólo necesitamos marcos teóricos referenciales sobre el funcionamiento del lenguaje oral y escrito para “descargarlos” en el aula, sino que también requerimos de saberes pedagógicos y didácticos para lograr recontextualizarlos y convertirlos en saberes de la enseñanza en contextos institucionales escolares y académicos particulares; en otras palabras, de acuerdo con la especificidad y complejidad que imponen los contextos educativos.

Proponemos en esta discusión asumir la pedagogía como una disciplina preocupada por el estudio de los hechos educativos. Ahora, comprendiendo que la educación no es sólo un fenómeno escolar, sino que sobrepasa este ámbito para inscribirse también en prácticas sociales comunitarias de distinto tipo (ciudadanía, rehabilitación, promoción de la salud, entre otros), es posible afirmar que cada vez que nos referimos al concepto de pedagogía no estamos haciendo alusión exclusiva al ámbito escolar (desde el preescolar hasta el postdoctorado).

Es así como consideramos que la pedagogía hace parte de un grupo de otras ciencias de la educación -didáctica, filosofía de la educación, psicología de la educación, antropología de la educación, administración educativa, teorías de la programación, planeación educativa, entre otras- que en suma, buscan dar a la educación carácter de científico para poder estudiarla como

fenómeno social, comprenderla y desde allí planearla (Zuluaga: 2002).

De acuerdo con los propósitos de este texto, de ahora en adelante nos referiremos sólo a la pedagogía escolar. Desde esta perspectiva, la pedagogía escolar no se queda encerrada, entre o reducida a, los “muros del salón” de clase, sino que sus alcances incluyen la reflexión y estudio de la cultura escolar como un complejo mundo de tensiones ideológicas, políticas, académicas que cobran fuerza tanto desde el interior mismo de la institución llamada escuela como desde afuera. La pedagogía escolar daría cuenta entonces de la manera en que funciona y cómo debería optimizarse esa dialéctica permanente de la que hace parte la comunidad educativa, esto significa aprender a ver “(...) la Pedagogía en función y relación al conocimiento, la sociedad y la cultura” (Zuluaga:2002).

Finalmente, si el saber pedagógico se construye por la interdependencia entre los participantes de la comunidad escolar así: escuela-sociedad-estado-cultura, trae como consecuencia que su naturaleza disciplinar debe ser interactiva con otras ciencias relacionadas con la educación. De este modo, es posible negar su carácter instrumental y los efectos nocivos de esta concepción, tal como los describe en Zuluaga (2002) en la siguiente cita:

Al instrumentarse el campo de la Pedagogía las funciones disciplinarias del maestro van a predominar sobre sus funciones intelectuales, acentuando su papel de vigilar e instruir

al amparo de operaciones psicotécnicas. Ahora bien, estas funciones de vigilancia no sólo las ejerce el maestro sobre el alumno, sino también la escuela sobre el maestro, y a su vez el Estado sobre la escuela. En cada uno de estos enganches se localiza un saber como garantía y justificación de dicha vigilancia e inspección. Así, el enganche Estado- escuela, se instala en la Sociología de la Educación, la relación maestro- alumno en la Psicología Educativa, y la relación escuela- maestro en la Administración Educativa. Estas contextualizaciones de la escuela y el maestro en vez de aproximarnos a la sociedad civil y a lo público, asimilan la escuela a la fábrica y el maestro al operario, regentada y al servicio de los propósitos del Estado, no siempre coincidentes con los de la sociedad. El maestro pierde así la inteligencia de todo el proceso de la enseñanza y se ve condenado a participar parcialmente de los acontecimientos pedagógicos y educativos, reducido, las más de las veces a su accionar en el aula.

En este marco de especificidad y complejidad de la pedagogía escolar, no es posible entonces asumir como equivalentes la Pedagogía, la Educación, la Instrucción, la enseñanza y la didáctica y mucho menos como ciencias aplicativas y por ende, pasivas, aunque, como se decía, sí guardan estrecha interdependencia.

En particular queremos referirnos a las intrínsecas relaciones que guarda la Pedagogía con la didáctica. Como afirma Klafki (1990 en Palacio: 2002), si bien la didáctica es un saber vecino a la praxis, no se queda

en las simples descripciones y en la mera operatividad, sino que avanza hacia propuestas constructivas alrededor de la enseñanza. Por eso, completa la autora diciendo sobre la enseñanza que:

Labor esta última que debe realizar el maestro a través de la reflexión crítica sobre su práctica pedagógica, la experiencia de los pares académicos y la cultura pedagógica universal. La didáctica permite un proceso amplio de mediación entre diversos contextos culturales donde entran múltiples relaciones con lo social, lo religioso, lo político; por ello, es necesario acercarnos a su conocimiento con proyectos que permitan el ejercicio de la investigación y de la comprensión. Si no hay proyecto sólo existe la memoria y la repetición. En consecuencia, se requiere pensar la didáctica haciéndola extraña a las prácticas repetitivas que le han servido de modelo.

Es por lo anterior que se comprende que las preguntas sobre la enseñanza y en consecuencia, la construcción didáctica, se realizan desde el territorio de la pedagogía. La enseñanza es un concepto articulador, en el sentido que relaciona la pedagogía con saberes, ciencias, culturas y con el mundo de la vida, pertenece por ello a este territorio de saber. En conclusión, afirma Palacio (2002):

La elaboración didáctica tiene que tener en cuenta los procesos de reconceptualización de las ciencias y de los saberes que se operan al interior del campo conceptual de la pedagogía, igualmente construir la recon-

Fotografía: Mauricio Mejía, Serie Paisajes Transeúntes



textualización del saber para su circulación en el contexto escolar. La primera es una labor teórica, de reelaboración y apropiación de los conceptos de la ciencia y de otros espacios de conocimiento y la segunda apunta a la reelaboración de los saberes para entrar a circular en contextos culturales más amplios que incorporan en su construcción elementos de lo social, político, religiosa, histórico y estético, se refiere más a lo cultural que a lo científico.

Es así como ante la pregunta ¿cómo es posible enseñar ciertos saberes de acuerdo con los contextos institucionales reales de la escuela? La didáctica realiza un trabajo indispensable para llevar a cabo la redefinición y organización de los objetos de co-

nocimiento de las ciencias para construirlos como objetos de enseñanza en la perspectiva de su circulación en el espacio escolar y por eso, son sometidos a las reelaboraciones y construcciones de las didácticas.

Alfabetización de los profesionales del siglo XXI

En el ámbito universitario, para algunos, la enseñanza del lenguaje escrito pretende resolver las problemáticas que en la etapa escolar anterior a la educación superior, no lograron resolverse. Esta convicción se sustenta en dos concepciones; por un lado, la de

enseñanza desde un principio acumulativo y por otro, la de alfabetización como una etapa desligada de una reflexión sociopolítica y académica, por ende pedagógica, sobre la especificidad de los diversos contextos académico-escolares.

Sin embargo, al pasar un tiempo prudencial en el que empieza a enfrentarse la problemática de los estudiantes desde este paradigma, las evaluaciones masivas oficiales (como las diseñadas y aplicadas por el ICFES en la última década) y algunas investigaciones a nivel latinoamericano (cfr. Bono:1998 y 2001; Castañeda: 1995; Castillo B: 2001; Castillo:2002; Cisneros:2001; Emilse y otros: 2001), ponen de relieve que la problemática de los estudiantes en los últimos grados de la secundaria y al principio de la universidad en relación con el lenguaje escrito puesto al servicio del aprendizaje académico, se inscribe en una disertación distinta a la de la básica y circunscrita en el marco de las políticas sociales y económicas de hoy.

Es así como la enseñanza del lenguaje escrito en la universidad se empieza a relacionar con la formación de los llamados “ciudadanos del mundo globalizado” y entonces, la alfabetización deja de ser una etapa para convertirse en un proceso que impone exigencias particulares según el contexto político, económico, social y académico de la cultura letrada en la que se espera ser alfabético.

En medio de este cúmulo de necesidades encontramos las razones que desde la bibliografía pueden integrarse a este texto

para justificar el lugar de la enseñanza del lenguaje en la universidad y los invitamos para intentar develar en cada una de ellas las nociones de alfabetización que les subyacen:

La comprensión de textos escritos y globalización

Afirma Dilcia de Rosa (2002) que el fenómeno de la globalización ha permeado los diferentes ámbitos de la sociedad, en especial al sistema educativo, por eso una de las defensas de hoy es la construcción de un currículo globalizado basado en la transversalidad y transdisciplinariedad de la lengua. En este contexto, la autora afirma que la mayor responsabilidad recae sobre los sistemas educativos, retoma a Aguerrondo (en Dilcia de Rosa: 2002) quien expresa “Las transformaciones globales del orden internacional y el avance del reordenamiento de las economías mundiales en torno al valor de la tecnología han puesto en el ojo de la mira a los sistemas educativos. En ellos recae la responsabilidad de generar y difundir el conocimiento en la sociedad”. En esta misma línea el Departamento de Lingüística y filología, Universidad del Valle (2000), considera que las exigencias globales actuales establecen la relación entre la formación profesional y el desarrollo de competencias, entre ellas, las discursivas, como condición determinante de la eficacia en la producción y en el desarrollo social sostenible.

Es así como la proyección profesional, social y comunitaria de los actuales y futuros estudiantes universitarios, se convierte en una de las principales justificaciones

del papel que tienen las universidades en la enseñanza de la comprensión de textos escritos para favorecer el desarrollo social y científico. Particularmente pueden nombrarse la competitividad laboral en términos de eficiencia y rapidez para el procesamiento de información en tiempos limitados y la exigencia de construir conocimiento con autonomía y flexibilidad apuntando a la resolución de conflictos de tipo social, político y económico. Se considera que “La educación superior se encuentra entonces hoy ante la emergencia de un nuevo paradigma productivo basado en el poder del conocimiento, en la comprensión y el manejo adecuado de la información, en la adaptación y apropiación del progreso tecnológico, en el énfasis en la innovación y la creatividad, en el descubrimiento de nuevas y mejores formas de aprender (...)” (Departamento de Lingüística y filología, Universidad del Valle: 2000).

Comprensión de textos escritos, conocimiento científico, su enseñanza y aprendizaje

Entonces, si la universidad es la cuna de la construcción científica, específicamente se considera que el discurso científico circula en textos académicos que articulan la relación entre la ciencia y el lenguaje escrito. Lo que se pone de manifiesto es que hay una primera relación entre comprensión de textos y comunidad científica, se trata de la correspondencia entre los textos escritos académicos y la producción-circulación del saber científico.

En ese sentido, dichos textos deberían ser objeto de reflexión en las aulas y el eje

articulador de un currículo global universitario:

“Dicho de otra manera, si la base del pensamiento dentro del ámbito social es la lengua; entonces, en el educativo, la del conocimiento es el texto académico. No existe dentro del ámbito de las ciencias, lo que no esté expresado en textos; aún más, la realidad que no pueda ser expresada no existe”. De ahí que las sociedades de este milenio están reclamando “son cambios profundos que permitan (...) es desconstruir para construir. Hay que construir un espacio académico en el que se equilibre “ la explosión del conocimiento científico y su inscripción social con el fortalecimiento y la actualización de las potencialidades interiores del ser humano” (Mota, /f, p.3). De allí que el instrumento social para la formación de este nuevo hombre, no necesita reformas ni innovaciones, sino transformaciones. (Dilcia de Rosa: 2002).

Castañeda y Henao (2003) opinan que existe consenso generalizado sobre que la representación básica del conocimiento científico se hace a través del lenguaje verbal (Cassany, 2001 en Castañeda y Henao: 2003). Por eso se defiende la necesidad de formar estudiantes con un manejo del lenguaje porque es a través de la producción e interpretación textual que aprende. Dicha tesis obliga a pensar que el profesor universitario debe ser, desde cualquier área del conocimiento, un profesor de lenguaje, en tanto que lo utiliza en su modalidad oral y escrita como medio para la enseñanza.

Esta perspectiva sobre el lenguaje, es decir el lenguaje como medio, hace parte de un paradigma que defiende la educación como un proceso de comunicación -entre el profesor y los alumnos; entre los alumnos, el profesor y la comunidad académica y social; entre los alumnos y los libros; entre los alumnos, el profesor y la comunidad académica-. La educación sería entonces un proceso de interacción lingüística, en el que si bien la oralidad constituye una de las dimensiones más presentes, la lectura y la escritura son las dimensiones frente a las cuales la escuela hace la diferencia entre el saber popular y el saber específico.

Y en este contexto el concepto de lectura, no se trataría simplemente de “captar” información, sino como lo dice Noguerol (2003), su objetivo central es la construcción del conocimiento, es decir reelaborar y reestructurar la información para que sea realmente interiorizada y significativa. Retoma a Cazden (1981 en Noguerol: 2003): «Aprender a leer es ciertamente un proceso cognitivo; pero también es una actividad social impregnada de interacciones entre el maestro y los compañeros (...) El contexto social más obvio y común para la lectoescritura en la escuela es la lección de lectura y las interacciones maestro-alumno que tienen lugar en ella ».

Lo anterior propone entonces que una segunda relación entre comprensión de textos y conocimiento científico, se trata de la comprensión y uso de textos académicos. Es decir, las actividades académicas que se exigen en el mundo universitario implican

el uso y producción de resúmenes, reseñas, ensayos, ponencias, monografías, trabajos de investigación; además es una práctica común y aceptada, que para los estudiantes no es suficiente que se queden con la información “suministrada” por el profesor, por lo que requieren utilizar estrategias de búsqueda bibliográfica, selección y síntesis de información para ampliar sobre los saberes en construcción.

Es así como, desde la perspectiva de Castañeda y Henao (2003), radica entre otros, la necesidad que tienen los estudiantes de apropiarse de la información que presentan los textos y así puedan rendir con eficacia en las asignaturas; hacia el futuro, el sentido de esta preocupación se inclina por la idea de formar profesionales competentes para desempeñarse de forma adecuada en lo laboral, porque a través de la lectura puedan seguir actualizándose por su cuenta y además deben rendir informes escritos coherentes y con un estilo personal. Por esto, afirman que el sustento del proceso educativo a nivel superior, incluso el ingreso y el éxito académico, descansa en la lectura, debido a que la propuesta metodológica de la mayoría de cursos universitarios se basa en el desarrollo de actividades en relación con: la ampliación de los conceptos tratados en clase a partir de lectura de bibliografía sugerida, elaboración de informes de lectura, reseñas, ensayos y al final de la formación profesional, el diseño y realización de un trabajo de investigación. Para tal efecto los estudiantes necesitan ser “eficientes” en términos del tiempo para la realización de sus trabajos, así como apuntarle a una actitud crítica durante la selec-

ción de la información como la reelaboración de la misma.

Comprensión de textos escritos, ciudadanía y democracia

Además, se reconoce que dicha enseñanza impacta la formación axiológica de los seres humanos, ya que los textos escritos son medios de participación e inserción en la cultura y por tener dicha importancia, hacen parte de los factores que inciden en la formación de ciudadanos como participantes en las comunidades de hoy: las aldeas globales. En este sentido, afirma Castillo (2001), el “revolcón” sobre la enseñanza del lenguaje en general, y del lenguaje

escrito en particular, obedece al trabajo de reflexión teórica sobre el papel del mismo en la formación del sujeto social, se ha avanzado en “una reflexión teórica sobre el desarrollo del lenguaje que postula que el proceso de significación de lo humano es una condición indispensable para lograr la formación integral de los sujetos en las diferentes dimensiones de su desarrollo: social, cognitivo, cultural, estético y físico.”

En esta misma línea aparece toda una reflexión de Salazar (1991), que defiende la importancia de la lectura entendida como un proceso en el que el lector puede aprovechar su aproximación al texto escrito como una



Fotografía: Mauricio Mejía. Serie Paisajes Transeúntes

oportunidad para relacionarse con él mismo, a través de la meditación, la autocrítica y la interrogación. En este sentido, para este autor la justificación de la importancia de la lectura radica en el valor formativo de esta práctica cuando quien lee está en posibilidad de generarse preguntas y disfrutar de sus desconocimientos; situación que se afronta porque al encontrarse con un texto se abre la puerta por el placer del conocer. Dicha concepción de lectura es también defendida por los colombianos Castañeda y Henao (1995), quienes afirman que:

La lectura proporciona entretenimiento y es fuente de placer; es una de las mejores maneras de utilizar productiva y creativamente el tiempo libre. Como es portadora de conocimientos, ayuda a comprender las ideas de los demás a refutarlas y a contrastarlas. También, nos sirve para conocer las culturales y las visiones del mundo que tienen otros pueblos; es la mejor forma de remontarnos al pasado y de reconstruir, en lo posible, la historia del hombre y de la sociedad, así como de acercarnos a las obras de autores que han dejado testimonios valiosos para la humanidad y que han aportado al desarrollo cultural y científico.

Es por esto que para Salazar (1991), dicha concepción de la lectura trasciende desde su valor para la formación de un sujeto con ansia de conocimiento, hacia la comprensión de la educación como una práctica de libertad. Se refiere específicamente a la posibilidad que debería dar la escuela para que cada sujeto que ingrese a ella, se “alfabetice” entendido no desde el sentido reduccionista de

conocer un sistema convencional de signos para expresarse, sino como la aproximación al lenguaje, en especial al lenguaje escrito, para “lograr un despertar de la conciencia” y de esa forma integrarse a la realidad concreta de la historia como sujeto social. Es así como el reto sería el desarrollo de propuestas que desde la universidad piensen la opción de convertir a los estudiantes en apasionados por el conocimiento, a través de la relación que tengan con los textos. La idea es, casi una utopía que consiste en abrir espacios de libertad, desde la “seguridad” y el “compromiso” que impone la lectura, porque desde ella se logra dominar “en cierto grado”, el conocimiento, en otras palabras, es pensar que ir a la universidad permite conocer la palabra de otros, para luego construir una propia y desde ahí será posible interactuar con la comunidad académica, en particular, y la comunidad social, en general.

Comprensión de textos escritos y la historia escolar

Hay estudios-diagnósticos, como los que sintetizaremos más adelante, que ponen de manifiesto que los estudiantes presentan dificultades que deben ser objeto de “re-enseñanza” en la universidad. Afirma Castillo (2001) del Instituto Colombiano de Fomento de La Educación Superior-ICFES, que el estudiante “ideal” del sistema educativo colombiano que egrese de la media, según la formación que recibió en lengua materna, debería estar en posibilidad de enfrentarse a procesos de comunicación y significación que evidencien un pensamiento crítico que permita la toma de posición como un sujeto en la cultura, un sujeto autó-

nomo, capaz de situarse frente a los discursos de la cultura y el conocimiento.

No obstante, existen conflictos que, afirma la autora, parecen ser consecuencia de la tradición escolar. Los resultados de las pruebas impartidas por el Estado ponen en evidencia prácticas de lectura que favorecen el desarrollo de una comprensión literal³ en vez de una crítica intertextual. Pareciera de este modo, que la enseñanza de la comprensión de textos para proponer y argumentar no son una tendencia preponderante en el ambiente escolar, tal vez porque los estudiantes han participado en un proceso educativo en el que la comprensión de textos escritos ha sido sólo una actividad anexa al proceso de aprendizaje y no un objeto de enseñanza.

Algunos de los documentos consultados (Departamento de Lingüística y filología de La Universidad del Valle: 2000; Castillo: 2001; Salazar: 1991) especifican la situación de los estudiantes universitarios y describen la manera en que están leyendo y escribiendo de acuerdo con su experiencia escolar. Salazar con su experiencia a nivel de México, en relación con la utilización de estrategias discursivas y cognitivas relacionadas con la elaboración del resumen, considera que no parece tan conflictiva, ya, tal vez, es una de las actividades más desarrolladas y sobre la que existe trabajo en niveles educativos previos, sin embargo, el uso y realización de esquemas y diagramas, se evidencian dificultades para establecer categorías y jerarquizaciones. Podrían sintetizarse estas dificultades según

las descripciones hechas por la propuesta del Departamento de Lingüística y Filología de la Universidad del Valle (2000):

1. Dificultades para penetrar en el texto en tanto que unidad de significados relacionales. Hay una pérdida de los referentes lo cual indica una lectura localizada en las formas del lenguaje más no en las relaciones de significado que se establecen en la continuidad semántica del texto.
2. Dificultades para interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto. Se hace una lectura basada únicamente en los esquemas del lector y se pone en acción una estrategia de dictador.
3. Dificultades para identificar las ideas más pertinentes que globalizan la información del texto y la manera como el escritor las ha puesto en relación unas con otras a través de una estructura retórica determinada.
4. Dificultades para comprender los contextos situacionales, la situación de enunciación que genera el texto y que posibilita identificar los propósitos del autor en relación con el lector: convenir, informar, persuadir, seducir.
5. Dificultades para tomar distancia entre lo que dice el texto con relación a lo dicho por otros textos o a lo que se sabe.

3 Se retoma que el tipo de lectura literal pone en juego los componentes textuales y discursivos de un texto; la lectura inferencial moviliza saberes del texto al lector y del lector al texto y, la crítica-intertextual relaciona universos de sentido desde diferentes perspectivas.

6. Dificultades para identificar las diversas voces y puntos de vista que se construyen a través del texto: la heterogeneidad enunciativa y la intertextualidad.
7. Dificultades para aprender del texto, para llegar a sus contenidos así como para autorregular el proceso de comprensión y poder explicar porque el texto dice lo que dice y cómo lo dice.

Desde las ideas de alfabetización hacia su pedagogía y didáctica en la universidad

Este amplió panorama “lo que pone sobre la mesa” es la necesidad de hacer una revisión no sólo de las nociones de alfabetización que al interior de los cursos y las unidades académicas se están utilizando como sustento para la oferta de los mismos en la universidad y cuyo propósito es la enseñanza del lenguaje en este ámbito, sino también una reflexión pedagógica y didáctica en relación con los mismos: los procedimientos que se utilizan en la enseñanza en relación con el perfil de los estudiantes universitarios según los programas académicos que cursan y los futuros profesionales que se están formando.

Además, parece demostrar la pertinencia y necesidad de avanzar desde el lugar de la enseñanza sobre el lenguaje cada vez más amplia: que vaya desde el reconocimiento

de unas problemáticas no resueltas en la básica secundaria, pasando por las implicaciones de la comprensión y producción en el aprendizaje y la comprensión de la naturaleza epistemológica del lenguaje escrito en nuestras comunidades académicas, hasta llegar a la necesidad de abrir el espacio a la dimensión estética de la enseñanza del lenguaje, siempre en el marco sociopolítico en el que se inscriben las prácticas universitarias de hoy.

Este análisis definitivamente estaría sujeto a la pregunta sobre el tipo de estudiante universitario y futuro profesional que se forma: un estudiante “a favor de” o “dialógico con” el sistema político y social actual; en otras palabras ¿qué relación deseamos que guarden los estudiantes universitarios con el sistema, desde formación que pueden enfrentar usando el lenguaje escrito?

Percival (2003) de la Universidad de Sorocaba de Brasil, considera que el paradigma de universidad que se impone en la actualidad no es el de universidad para la cualificación y producción de la ciencia y de la cultura, sino para la formación de mano de obra especializada para el mercado de trabajo. De allí que el reto sería la defensa del paradigma de universidad, tal como lo conciben Castañeda y Henao de la Universidad de Antioquia (1995), como un espacio de conocimiento, por lo que critican las concepciones reduccionistas que sólo la consideran como el lugar que forma profesionales. Esta concepción de universidad exige al profesor universitario reflexionar sobre su papel en la formación de estudiantes no como “mano

de obra calificada” sino como sujetos de la cultura con saberes teóricos que les permitirán asumir un lugar, “un modo de ver el mundo”, como profesionales involucrados en asuntos públicos de la nación.

Se insiste entonces en que las razones que justifican la presencia de los cursos sobre enseñanza del lenguaje escrito en las universidades de América Latina están de sobra, pero está por elaborarse una discusión sobre si la alfabetización per se no sería el objetivo o “el medio para.”. Además, en las condiciones particulares de las instituciones educativas ¿cuáles serían las acciones pedagógicas y didácticas que al emprenderse permitirían la materialización de una concepción amplia de alfabetización —desde las prácticas sociales? Allí hay un terreno complejo de estudio pedagógico y didáctico que le corresponde abordar a distintos equipos de investigación, equipos de edición, equipos docentes, entre otros.

Este texto termina pues por convertirse en una invitación para ir formulando preguntas específicas de acuerdo con: las condiciones particulares de las instituciones de educación superior; las áreas de formación

académica en las que se ofrecen los cursos; la historia escolar de los estudiantes; el momento académico por el que atraviesan y la relación que ello guarda con la lectura y la escritura; las políticas institucionales públicas y privadas; las particularidades de los maestros que asumen los cursos; el reconocimiento y los acuerdos que a partir de estos cursos puedan hacer los demás maestros no relacionados con el área de lenguaje. A partir de allí se abren otros debates, como por ejemplo aquellos que tratan de resolver la pregunta de ¿cuál es la cantidad y la orientación de los cursos sobre lenguaje escrito a nivel universitario desde diversos marcos propuestos entre estas líneas? Éstos serán, entre muchos otros, algunos de los factores que influyen en el lugar semestral que ocupen los cursos, así como el lugar en el marco del programa académico y/o, como se decía antes, de la concepción de universidad misma.

Haber logrado el reconocimiento del espacio curricular de los cursos de lenguaje escrito en la universidad ya ha sido una gran ganancia, pero la reflexión pedagógica y didáctica que queda por construir, es aún muy ardua.

BIBLIOGRAFÍA

BONO A, BARRERA S. (1998). Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida. Revista: Lectura y Vida. No. 4. Colombia.

CASTAÑEDA, L. Y HENAO, J. (1995) La lectura en la universidad. Ed. Universidad del Antioquia. Colombia.

_____. (2003). El Papel del Lenguaje en la Apropiación del Conocimiento. Ciencia y pedagogía. Documento del Instituto Colombiano del Fomento para La Educación Superior. (ICFES). Colombia.

CASTILLO BALLÉN M, J. (2001). El Proceso de Lectura y Escritura en la Evaluación por Competencias en Lenguaje 1991 – 2001. Memorias virtuales de la ponencia presentada en el I Coloquio Internacional y III Regional de La Cátedra UNESCO para La Lectura y La Escritura en América Latina. Colombia.

CASTILLO L. (2002). Tesis: Rendimiento y modos de comprender textos expositivos y argumentativos por un grupo de estudiantes de Educación Media de cinco colegios oficiales de Cali: Evaluación diagnóstica. Maestría en Lingüística y español. Escuela de Ciencias del lenguaje. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle. Colombia.

CISNEROS ESTUPIÑÁN M (2001). Hacia la construcción y la comprensión de textos en el nivel universitario. Departamento de Lingüística de Instituto Caro y Cuervo. Memorias virtuales de la ponencia presentada en el I Coloquio Internacional y III Regional de La Cátedra UNESCO para La Lectura y La Escritura en América Latina. Colombia.

DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA (2000). Consideraciones y Propuestas para la enseñanza del español en La Universidad del Valle en el Marco de La Reforma Curricular. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle. Colombia.

DILCIA DE ROSA (2002). La transversalidad y transdisciplinariedad del texto académico. Hacia la formación de pensadores independientes. Ponencia para el Primer Congreso Internacional y cuarto Nacional sobre Lengua escrita y textos académicos. Universidad de Sonora. México.

EMILSE, G, VILLAFANE, A, Miranda, M (2001). El desarrollo de estrategias discursivas y cognitivas en un espacio curricular interdisciplinario: Introducción al Conocimiento Científico. Memorias virtuales de la ponencia presentada en el I Coloquio Internacional y IIIer. Regional de La Cátedra UNESCO para La Lectura y La Escritura en América Latina. Colombia.

MORALES, R Y BOJACÁ, B. (2002). Concepciones sobre la enseñanza de la lengua. ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Universidad Francisco José de Caldas. Colombia.

NOGUEROL, A. (2003). Leer para pensar, pensar para leer: la lectura como instrumento para el aprendizaje en el Siglo XXI. Revista Lenguaje. No. 31. Colombia.

PALACIO, L (2002). La didáctica como mediación de las relaciones entre la pedagogía y las ciencias. Revista Electrónica El Equipaje. Universidad Bolivariana de Medellín. Colombia. [En línea]. Disponible en: <http://www.upb.edu.co/eav/revistaq/equipaje/didactica.htm>

PERCIVAL, L. (2003). La cultura escrita y la formación del estudiante universitario. Revista Lenguaje. No. 31. Mayo. Colombia.

SALAZAR, A. (1991). La lectura abre espacios de libertad. Revista: perspectivas docentes. No. 6. México.

TÓRRES, R. (1999). Dime cómo te relacionas con el lenguaje y te diré cómo enseñas. Memorias del 4º Congreso Colombiano y 5ª Latinoamericano de Lectura y escritura. Fundalectura. Colombia.

ZULUAGA, O. (2002). Educación y Pedagogía una diferencia necesaria. Revista Electrónica El Equipaje. Universidad Bolivariana de Medellín. Colombia. [En línea]. Disponible en: <http://www.upb.edu.co/eav/revistaq/equipaje/edupedag.htm>